مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 137 – 151
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية

عدمان مريزق
المدرسة العليا للتجارة الجزائر

مقدمة

مع التطورات الحديثة التي عرفها هذا القرن وتطورات المناهج والبرامج والوسائل التعليمية التي تتماشى والتغيرات السريعة في مجال المعرفة، كان من الواجب تحديث المناهج التعليمية وتعديلها وتبني مقاربات بديلة، منها المقاربة بالكفاءات.

فرغم أن المقاربة بالكفاءات طريقة تربوية قديمة بالنسبة للتداول المعرفي والنظري، إلا أنها حديثة بالنسبة للمناهج التربوية الجزائرية، إذ رغم قدم وجود هذا الإطار إلا أنّ الحقل التربوي ظل ولفترة طويلة خاضعا لنمط التدريس بالأهداف، وهي الطريقة التي تركز بشكل أساسي على الكم على حساب الكيف، وبالتالي ماتت عمليات التقويم الفعال من لدن المكونين. ومع تبني برامج الإصلاح دخل إلى الحقل الثقافي والتربوي مصطلح المقاربة بالكفاءات بصورة مفاجئة مما سبب الإرباك للمكلفين بتطبيقه.

وبناء على ما سبق، تتمحور إشكالية البحث في السؤال الجوهري الآتي:

كيف تسهم المقاربة بالكفاءات في دعم التعليمية في الجامعات الجزائرية؟

وتمخض عن السؤال أعلاه، جملة من الأسئلة، نعرضها فيما يلي:

1– ما هي المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات ؟

2– ما هي إختلالات النظام التعليمي ومناهج التعليم العالي في الجزائر؟

3– هل هناك إنسجام بين إصلاح التعليم العالي والمقاربة بالكفاءات ؟

وللإجابة على الأسئلة السابقة، ارتأينا تقسيم البحث إلى ثلاثة أجزاء: سيتناول الجزء الأول المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات. أما الجزء الثاني، فسيخصص لعرض إختلالات النظام التعليمي ومناهج التعليم العالي في الجزائر. في حين سيعرض الجزء الثالث أوجه التكامل بين المقاربة ونظام LMD .

أسباب اختيار الموضوع وأهميته: اعتمد الإصلاح الأخير للمنظومة التربوية ببلادنا، الذي

شرع في تطبيقه منذ موسم 2002، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إطار للعملية التربوية، غير أنه من الملحوظ أن هذه المقاربة ظلت تنم عن سوء تطبيق أو عن سوء فهم. ومن هنا كان اختيار موضوع هذا البحث، ليقدم ولو لمحة بسيطة عن هذا المدخل الحديث.

أولا: مدخل للمقاربة بالكفاءات نرى من المناسب قبل التطرق لمفهوم المقاربة بالكفاءات وخصائصها وغيرها من العناصر، أن نعرض مفهوم الكفاءة على النحو الآتي:

1- مفهوم الكفاءة: هي مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل حقل معين (1).

الكفاءة هي مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات النفسية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما.

وتستند الكفاءة إلى نشاط يستدعي مهارات معرفية حركية أو اجتماعية أو وجدانية ضرورية لإنجاز هذا النشاط سواء أكان ذا طبع شخصي أو اجتماعي أو مهني(2). وبالتالي، فالكفاءة تعني القدرة، أي كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما ومؤهلا للقيام به أو إظهار سلوك أو مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية ما. مثل القدرة على تعريف الأشياء أو على المقارنة بينها... والقدرة على التّحليل والاستخلاص... إلخ، كلّ هذه النّشاطات عبارة عن قدرات.

إذا رجعنا إلى تعريف الكفاءة على أنها "القدرة على تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد الداخلية والخارجية قصد حل وضعية مركبة تنتمي إلى عائلة معينة من الوضعيات"، سوف يتبين لنا أن الجوانب التي ينبغي أن تنصب عليها عملية تقويم الكفاءة هي(3): الموارد اللازم تجنيدها. وتنقسم الموارد التي تقوّم في الكفاءة إلى موارد داخلية وموارد خارجية:

– الموارد الداخلية ((ressources internes وتتمثل في:

. المعارف الفعلية faire savoir أي مجموع الحركات والإجراءات والطرائق الضرورية لإنجاز مهمة معينة. مثلا : تصريف الفعل وتوظيفه في الزمن المناسب، حساب مساحة المثلث.

. المعارف السلوكية ((savoir être وترتبط بالاتجاهات والميول التلقائية إزاء شخص أو موضوع أو فكرة أو نشاط مثل: مساعدة المحتاجين ،إسعاف مريض ،الاحتجاج على تصرف غير أخلاقي، نبذ العدوان و العنف،... إلخ.

– الموارد الخارجية (ressources externes) وترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات والأدوات التي يكون المتعلم بحاجة إليها وتمثل جزء من الكفاءة (نصوص، خرائط، مخططات، قواميس، آلة حاسبة...).

وقد يخلط البعض بين القدرة والكفاية(الكفاءة) والمهارة والأداء، وفي هذا المقام سنحاول إبراز أهم الفروقات الموجودة بينها، على النحو التالي(4):

تعرف الكفاية الأساسيّة بأنها " مجموعة منظمة من القدرات (الأنشطة) التي تمارس على

المحتويات في صنف معين من الوضعيات، لحل المشاكل التي تطرحها هذه الوضعيات ".

كما تعرف بأنها: " القدرة على حشد وإدماج مجموعة لا بأس بها من المعارف والمهارات ومعارف الكيان لحلّ عائلة من الوضعيات المشكل الجيدة الدالة والمألوفة".

ويمكننا القول ببساطة: الكفاية هي القدرة على الفعل داخل الوضعية".« **C'est un savoir-agir en situation**»

كما تعرّف بأنّها مجموعة مندمجة من الأهداف المميّزة تتحقّق في نهاية فترة تعليميّة أو مرحلة دراسية وتقدّم في صيغة وضعيّات دالة للتعامل مع وضعيّات تواصليّة لها علاقة بحياة المتعلم.

أي: | الكفاية= قدرات **x** محتويات **x** أصناف وضعيات دالة |

– نميّز بين الكفايات الأساسيّة والكفايات المتعلّقة بالمادّة وكفايات التميّز والكفايات النهائيّة والكفايات الأفقيّة أو المشتركة.

– تتجسّد داخل الوضعية التي يحشد المتعلّم داخلها مجموع الكفايات والقدرات المكتسبة.

– تستحضر قدرات متعدّدة يمكن أن ترتبط بمواد مختلفة.

– تتعلق الكفاية بنمط مخصوص من الوضعيّات التي ترتبط بتصوّرات المتعلّم حول الوضعيّة المقترحة ونوع المصادر التي يوظفها داخل هذه الوضعية.

– تتضمن الكفاية حكما قيميّا إذ لا يكفي أن يكتسب المتعلّم الكفاية ولكن ننظر فيما ينتجه هل توافق المجموعة على كفاءته.

– تستحضر الكفاية قدرة أو مجموعة للقدرات التي تمارس على وضعيات مشكل تقترح على المتعلّم.

القدرة: " نشاط ذهني مستقر يمكن إعادة إنتاجه في حقول معرفية مختلفة، إذ يستعمل هذا المصطلح عادة مرادفا لمصطلح "المهارة". فلا وجود لقدرة كما هي وكل قدرة لا يمكنها أن تتجسد إلا من خلال تطبيقها على المحتوى".

الأداء: يتميز الأداء عن الكفاية، فالكفاية هي قدرة الفرد على إنتاج عدد لا متناه من الجمل الجديدة والصحيحة. أما الأداء هو التجسيد الفعلي لهذه الكفايات".

ويعرّف الأداء بأنه " إمكانية (من بين إمكانيات متعددة) لتحيين الكفاية؛ فالأداء إذن ليس الكفاية ولكنه علامة حقيقية مرتبطة بنشاط أو مهمة معينة ".

2– طبيعة الكفاءة: تتميز الكفاءة (الكفاية) بجملة من الخصائص، نعرضها كما يلي(5):

– الكفاية فعل إشعال واستدعاء وتعبئة وإدماج وتصدي ومعالجة وحل وضعيات متنوعة.

– الكفاية ليست معارف ولا قيم ولا مهارات ولا موارد كيفما كانت طبيعتها، وإنما سيرورة فعل.

– الكفاية حالة إقدار على الفعل الناجح.

– الكفاية متحولة في ذاتها وفي مجالها؛ بمعنى كفاية مستوى تعليمي مثلا هي قدرة في كفاية سلك تعليمي (كفاية: إنشاء جمل دالة هي قدرة في كفاية الإنشاء)؛ وهذا ما يسمى تحول الكفاية في ذاتها، وأما تحولها في مجالها، فيعني انتقال الكفاية من السياق الذي تم بناؤها فيه إلى سياق آخر أو مجال آخر؛ فمثلا: نفترض أن كفاية نشر الخشب تم بناؤها في مجال الخشب، ثم انتقل بها الفرد إلى نشر الحديد، فهذا ما يعني تحول الكفاية من مجالها الأصلي.

– الكفاية بنية معقدة من العمليات البيولوجية والفسيولوجية تتجلى بناتج الفعل سواء أكان داخليا (أحاسيس، مشاعر، تقاسيم الوجه...) أو خارجيا (كلام، رسم، حركة...).

– الكفاية بناء لا يتم فقط في سياق تعليمي/تكويني بل حتى في سياق ممارساتي.

– الكفاية لا تعني النهاية، بل تعني بداية كفاية أكبر منها؛ ومنه لا تتوقف الكفاية عند تحقيق أهداف معرفية أو أخلاقية أو مهارية وإنما هي الإقدار على تعبئة وإدماج ذلك من أجل التصدي لوضعيات إشكالية متنوعة وجديدة ومواجهتها بكل اقتدار.

– الكفاية هدف وظيفي، بمعنى الكفاية ليست هدفا في حد ذاته وإنما لغاية توظيفها في الأداء.

ويمكن تصوير مراحل اكتساب الكفاءة في الشكل التالي:

الشكل():مراحل اكتساب الكفاءة

التعلمات القاعدية ← الإدماج ← التحويل

يكون تدخل المعلم قويا — يكون تدخل المعلم ضعيفا — استقلالية المتعلم

المصدر: مُحَمَّد الطاهر طالبي، إصلاح التعليم العام والعالي في ضوء المقاربة بالكفاءات ونظام « LMD ». www.kfupm.edu.sa/conference/erplanning/.../Mon/067.ppt

ثانيا: المقاربة بالكفاءات: سنحاول من خلال هذا الجزء عرض تعريف المقاربة بالكفاءات، خصائصها، مبررات اختيارها، وأخيرا المتطلبات المتعلقة بتطبيقها.

1– تعريف المقاربة بالكفاءات: المقاربة بالكفاءات تحدد مكانة المعارف في الفعل وتشكل هذه الأخيرة موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلها واتخاذ القرارات. فالمقاربة بالكفاءات طريقة تربوية وأسلوب عمل تمكن المدرس من إعداد دروسه بشكل فعال، فهي تنص على الوصف والتحليل للوضعيات التي يتواجد فيها أو سيتواجد عليها المتعلم (6).

وبالتالي فالمقاربة بالكفاءات مذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة.

2– خصائص المقاربة بالكفاءة: تتميز المقاربة بالكفاءات بمجموعة من الخصائص، نعرضها في

النقاط الآتية(7):

. تنظيم برامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها .

. تغير الكفاءات وفق السياق الذي تطبق فيه.

. وصف الكفاءات بالنتائج والمعايير .

. مشاركة الأوساط المعنية ببرنامج التكوين في مسار إعداد هذه البرامج .

. تنظيم الكفاءات انطلاقا من النتائج والمعايير المكونة لها .

. اعتماد التكوين على الجانب التطبيقي الخاص .

. المعارف قابلة للتجنيد والمشاريع (طريقة المشاريع)

. المعارف توظف في حل المشكلات المعقدة (طريقة حل المشكلات)

ولإبراز جوانب الاختلاف بين المقاربتين على صعيد مستوى الكفاءتين السابقتين، أنظر الجدول المدوّن أدناه: الجدول():الاختلاف بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف

المقاربة بالكفاءات	مقاربة سابقة (التعليم بالأهداف)
– منطق التعليم والتكوين،	– منطق التعليم والتعلم،
– من أجل المشكلات،	– مبدأ الاكتساب والأداء البسيط،
– الاعتماد على وضعيات ذات دلالة،	– الاعتماد على كل الوضعيات البعيدة،
– أهمية المسار تسبق أهمية النتيجة ،	– الاهتمام بالنتيجة،
– الاهتمام بالعمل الفردي والجماعي معا،	– الاهتمام بالفعل الفردي أولا ثم الجماعي ثانيا،
– الإدماج الفعلي الأفقي والعمودي المتواصل،	– ربط آلي وتراكمي،
– النظرة الشمولية والكلية،	– أولية الجزء،
– الخطأ مؤشر لتعديل المسار وبناء التعلمات،	– الخطأ عيب يترتب عنه جزاء ،
– ربط الحياة بالواقع،	– غياب الربط وإن كان فهو شكلي،
– الانطلاق من الذات،	– الانطلاق من الغير،
– الاهتمام بالمعرفة الفعلية،	– الاهتمام بالمعرفة،
– الاعتماد المحكّ كمرجع،	– الاعتماد على المعيار كمرجع ،
– استراتيجية التعليم الخاص بكل فرد،	– استراتيجية عامة تهم الجميع،
– نتعلم لنتصرف.	– نتعلم لنعرف وننجز.

المصدر: لماذا بيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟ www.educdz.com/.../2625.?

ولقد أنتجت "بيداغوجيا الأهداف" جملة من المخلفات انعكست على التحصيل الدراسي،

يمكن عرضها في العناصر التالية(8):

– تقلص الصياغة السلوكية للأهداف النشاط البيداغوجي إلى فترات قصيرة؛

– لا تذكر بيداغوجيا الأهداف أداة التعلم بوضوح ولا تهتم بعملية التحويل؛

– تفضل بيداغوجيا الأهداف التعلمات المعرفية السلوكية البسيطة على حساب التعلم الوجداني الاجتماعي؛

– تجعل بيداغوجيا الأهداف التمفصل بين الأهداف والغاية والمرامي متقهقر ، بمعنى الأهداف العامة والأهداف الإجرائية مشكوك فيها ؛

– تخلط بيداغوجيا الأهداف بين منطق التكوين ومنطق التقييم.

3– مبررات اختيار المقاربة: تم اختيار المقاربة بالكفاءات للمسوغات التالية(9):

– يقع اختيار المدخل عن طريق الكفاءات في سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره وريا في الفعل التربوي. وتحتل المعرفة في هذه المقاربة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية وهي بذلك تندرج ضمن وسائل متعددة تعالج في إطار شامل تتكفل بالأنشطة وتبرز التكامل بينها.

– تسمح المقاربة عن طريق الكفاءات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والاسترجاع وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.

– يتفادى هذا الطرح التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي التعلمي باعتباره كما لا متناهيا من السيرورات المترابطة والمتداخلة والمنسجمة فيما ببينها.

– يؤدي بناء المناهج بهذه المقاربة إلى إعطاء مرونة أكثر وقابلية أكبر للانفتاح على كل جديد في المعرفة وكل ماله علاقة بتطور شخصية المتعلم.

– تستجيب المقاربة للتغيرات الكبرى الحاصلة في المحيط الاقتصادي والثقافي، كما تتوخى الوصول إلى مواطن ماهر يترك التعلم فيه أثرا دائما ويمكنه من التكيف مع مختلف إشكاليات الحياة.

فالجانب العملي من مقاربة الكفاءات يتمثل في كونها:

– تستخدم قدرات المتعلمين لتحقيق أهداف التعلم.

– توحد التصور لدى المعلمين والمتعلمين.

– ترتكز على منطق التعلم.

– تكتسب المعرفة بنائيا.

– تهتم بالعمليات العقلية (10) المرافقة للتعلم لا بنواتجه.

– تعتبر السلوكات التي ترصدها الأهداف الإجرائية مؤشرات للكفاءة.

– تهتم بتفريد التعليم.

– لا تعتبر الترتيب مؤشرا للتقدم بل تعتبر مستوى الأداء الماهر دليلا على التقدم.

4– المتطلبات المتعلقة بتطبيق المقاربة بالكفاءات

تتمثل المتطلبات الأساسية المتعلقة بتطبيق المقاربة بالكفاءات في النقاط التالية(11):

4–1– تصور آخر للتعلم

. تعلم مبني على أساس اكتساب الكفاءات وليس تكديس المعارف؛

. تعلم موجه نحو الحياة إعطاء المعنى لأنشطة القسم؛

. تبني أسلوب إدماج المعارف عوض أسلوب تراكم المكتسبات؛

. توجه التعليم نحو تنمية القدرات العقلية العليا: التحليل/التركيب وحل المشكلات؛

4–2– تصور آخر للتقويم

. تقويم يركز على بعديه: التكويني والتشخيصي، ويندمج (التقويم) ضمن عملية التعلم؛

. تقويم ممقيس عوض تقويم معياري وانطباعي؛

. تقويم يجنب الرسوب أو النجاح غير المستحق؛

. تقييم يثمن الكفاءات بشكلها العملي بقدر ما يندفع المتعلم في تنميتها.

4–3– تصور آخر لدور المعلم والمتعلم

. في ظروف المنهاج الحديث ينبغي أن يكون المعلم مبدعا مصغيا منشطا لتلاميذه أكثر مما هو مبلغ للمعارف أو اضر أو ملقن أو قارئ للمذكرات؛

. يشارك التلميذ في تعلمه وتكوينه من خلال جعله في وضعية حل مشكلات بنفسه.

4–4– تصور آخر لتسيير القسم والمؤسسة

. في القسم يعمل المدرس على تفعيل بيداغوجيا الفروق الفردية والوتائر الشخصية في التعلم وتجديد العلاقات مع المتعلمين ومعرفة أحسن لوضعية كل متعلم؛

. في المؤسسة يعمل المدير وطاقمه على إعداد مشاريع للمؤسسة تأخذ في الحسبان التحديات والرهانات الداخلية في المجالات البيداغوجية والتربوية والتسييرية،الخ.

ثالثا: إختلالات النظام التعليمي ومناهج التعليم العالي في الجزائر

يمكن عرض إختلالات النظام التعليمي في النقاط التالية(12):

1– الإختلالات الرئيسية للنظام التعليمي: عرف نسق التعليم العالي اختلالات عدة، إن على الصعيد الهيكلي والتنظيمي للمؤسسات أو على الصعيد البيداغوجي والعلمي للتكوينات المقدمة.

وتتمثل هذه الاختلالات على وجه الخصوص:

1–1– في مجال استقبال وتوجيه وتدرج الطلبة، حيث يمكن تسجيل ما يلي:

– استناد الالتحاق بالجامعة إلى نظام توجيهي ممركز، فرغم المساواة التي حققها هذا النظام، إلا أنه يبقى نظاما غير مرن ويتضمن قدرا من الإحباط لكونه يقود إلى مسالك تكوين نفقية.

– مردود ضعيف من جراء التسرب المعتبر، والمدة الطويلة التي يقضيها الطلبة بالجامعة وهي الوضعية التي تزداد تفاقما بفعل اعتماد نمط تدرج وانتقال سنوي، واللجوء إلى إعادة توجيه عن طريق الإخفاق.

– أحجام ساعية ضاغطة تلزم الطالب بأوقات حضورية مبالغ فيها في قاعات المحاضرات والأعمال الموجهة، على حساب الوقت الواجب تخصيصه لتكوينه الذاتي والتحضير لاستقلاليته المعرفية.

– تخصص مبكر، يوجه بمقتضاه الطلبة توجيها مبكرا وعادة ما يكون ابتداء من السنة الأولى جامعي، وهو التوجيه الذي رغم كونه يستند على الرغبات المعبر عنها، إلا أنه يبقى في غالب الأحيان توجيها

غير ناضج نحو فروع متخصصة وبطريقة لا رجعة فيها.

– نظام تقييم ثقيل ومثبط، من خلال تعدد الامتحانات (امتحانات متوسطة المدة، الامتحانات الشاملة، والامتحانات الاستدراكية) وفترة امتحانات عادة ما تكون ممتدة بشكل مبالغ فيه، على حساب الزمن البيداغوجي الذي يعاني أصلا من قصر مدته مقارنة بالمعايير الدولية.

1–2– في مجال هيكلة وتسيير التعليم، يمكن تسجيل ما يلي:

– هيكلة معقدة ونفقية، ولا توفر مقروئية واضحة، طور قصير المدى يتميز بجاذبية قليلة وغير قادر للاستجابة بفعالية للأهداف التي سطرت له بسبب الغموض الذي ميز النصوص المنظمة لهذا التكوين والمكانة الممنوحة له فضلا عن انحسار فرص التشغيل لخريجي هذا التكوين في غياب تعبير واضح عن الاحتياجات من قبل القطاعات المستعملة،

– متنوع ومرن بما يضمن التفتح الفكري وتشغيلية الخريجين وقابليتهم على التكيف في الحياة المهنية،

– غياب شبه تام للمعابر نتج عنه انغلاق الفروع، الشيء الذي لا يمكن الطالب من الحفاظ على المعارف المكتسبة والاستفادة منها في مسلك أخر في حالة التحويل بل بقاءه منغلقا في فرع نفقي،

– تسيير ضاغط وتنقصه الرشادة للنشاط البيداغوجي وعلى حساب الوقت المخصص للتعليم.

1–3– في مجال التأطير تجدر الإشارة إلى ما يلي:

– مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج ازدادت تفاقما في غياب التناغم ين البحث والتكوين في أغلب الأحيان، مما أثر على تطوير هيئة التدريس كما ونوعا ،

– استمرار ظاهرة مغادرة الأساتذة الباحثين للجامعة نحو آفاق أخرى أكثر جذبا، لاسيما في غياب قانون أساسي خاص فز وجاذب.

1–4– في مجال المواءمة بين التكوين وسوق الشغل، نسجل ما يلي :

– برامج تكوين أقل ملائمة لمتطلبات التأهيلات الحديثة(13)،

– اندماج ضعيف للجامعة في يطها الاجتماعي والاقتصادي.

2– واقع مناهج التعليم العالي في الجزائر: يرجع الكثير من الخبراء ضعف التعليم العلي في الدول العربية و على رأسهم الجزائر إلى ضعف الطرق والمناهج التعليمية المتبعة من طرف هذه الدول، و هذا يعود إلى عدة أسباب منها(14):

– قدم المناهج التعليمية المستعملة في الجامعات الجزائرية والتي تتوافق وبيئة التعليم العالي القديمة ولا تتوافق مع البيئة التعليمية الحالية خاصة في ظل المتغيرات الدولية التي فرضت بيئة تعليمية سماتها المعرفة والتي أساسها المرود البشري.

– المناهج المستوردة من الدول المتطور الأخرى وعدم توافقها مع البيئة التعليمية الجزائرية: في السنوات الأخيرة حاولت الدول العربية وعلى رأسها الجزائر إجراء مجموعة من الإصلاحات مست مختلف الأطوار التعليمية ومنها التعليم العالي لعلى أهمها إدخال نظام LMD في مختلف التخصصات الجامعية. هذا النظام الذي يعتبر غامض الملامح بالنسبة للطلبة والأساتذة، وفي الأصل هو تجربة أوروبية تتوافق مع البيئة التعليمية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية الأوروبية، هذه التجربة التي يتنبأ لها الكثير من الخبراء الجزائريين بالفشل نظرا لعدم توافقها مع البيئة الجزائرية.

فالجزائر حاولت تبني مجموعة من الإصلاحات التي في الأصل تجارب ناجحة لدول أخرى والتي توافق بيئة هذه الدول والتي قد لا يمكن تطبيقها في الجزائر نظراً لطبيعة البيئة الجزائرية.

– غموض المقررات المدرسة وغياب برامج واضحة ومفصلة للمحاور المدرسة لمعظم المواد: في بداية السنة تمنح المقاييس للأساتذة من أجل تدريسها وعندا مطالبة الأستاذ الإدارة بالبرنامج التدريسي للمقياس يلقى رد بعدم وجود برنامج وزاري يحدد المحاور الأساسية الواجب تدريسها خلال السنة، وحتى إن وجدت هذه البرامج فهي إما فيها نقص أو تكرار أو غموض في بعض المحاور؛ وهذا بالطبع سوف يؤثر بشكل أو بأخر على المناهج التعليمية المتبعة في الجامعات الجزائرية.

– التخطيط والتنظيم غير السليم للبرامج والمناهج المتبعة في التعليم العالي وتولية عملية إعداد البرامج لأشخاص ليسوا في التخصص.

– النقل الحرفي للمقررات وبرامج المواد من مقررات بعض الدول المتطورة مثل فرنسا وهذا في

عدة مقاييس على رأسها مقاييس العلوم الاقتصادية والتي لا تتوافق مع مستوى الطالب الجزائري في البيئة الحالية.

– التأثير السلبي لمناهج ما قبل التعليم العالي على منهاج التعليم العالي: إن ضعف أو قصر المناهج المسطرة من طرف وزارة التربية والتعليم والتي تعتبر القاعدة والمنطلق لمناهج التعليم العالي أثر بشكل مباشر على الطرق التعليمية في الطور الجامعي.

– ارتفاع عدد الطلبة وتركيز إدارة الجامعة على الكم لا الجودة: إن أصل هذا المشكل ينطلق أساس من عدد الناجحين في شهادة البكالوريا وارتفاع عدد الناجحين مما يزيد عدد الملتحقين بالجامعات ومع ضعف المنهاج المتبعة وضعف الطالب على السواء أدى بالإدارات على مستوى الوزارة وعلى مستوى الجامعات إلى التركيز على الكم على حساب جودة الطالب ومع مرور الوقت أثر هذا على المناهج والمقررات الدراسية بوجود نوع من التساهل والتقصير من طرف الأساتذة والإدارة من أجل زيادة عدد الناجحين.

– ضعف مستوى الأستاذ مما يولد عدم القدرة على تطبيق المناهج والمقررات الدراسية: يعتبر ضعف الأستاذ من الأسباب الرئيسية في فشل أو ضعف المناهج المطبقة وهذا يعود إلى عدة أسباب أهمها: تدريس مقاييس ليست في التخصص، ضعف تكوين الأساتذة وعدم كفاءته، نقص الرقابة على الأساتذة، ضعف عملية الاختيار والتوظيف، الفساد الإداري في الجامعات، الظروف المادية ...الخ.

– ضعف مستوى الطالب: يقر كل الأساتذة في الوقت الراهن بضعف مستوى الطالب الجامعي وهذا بالطبع يؤثر بشكل مباشر على المناهج والطرق التعليمية المتبعة. فالأستاذ والإدارة من خلال ملاحظتهما ضعف مستوى الطلبة يحاولان مع مرور الوقت تكييف المناهج التعليمية مع مستوى الطالب.

– عدم توافق ومواكبة البرامج والمناهج المتعبة للتطورات التكنولوجية الحالية: نلاحظ أن البرامج المناهج المتبعة في التعليم العالي لا تتوافق والتقنيات المعلوماتية التكنولوجية الحديثة. وعدم التوافق ومسايرة التطورات الحاصلة على الساحة المعلوماتية يؤدي إلى إضعاف مصداقية المناهج التعليمية المتبعة.

– انفصال المناهج التعليمية عن الواقع المؤسساتي: تعمل الدول الغربية على تعزيز المناهج التعليمية من خلال ربطها بالواقع المؤسساتي، على خلاف الدول العربية وعلى رأسها الجزائر هناك شرخ كبير بين المناهج التعليمية والطرق الأكاديمية المدرسة في الجامعات والواقع المؤسساتي وهذا بالطبع يودي إلى إضعاف مصداقية المناهج والطرق التعليمية المتبعة لأنه من المفروض أن الجامعات مولد المورد البشري الذي يستغل مباشرةً من طرف مختلف المؤسسات على مستوى البلد.

– صعوبة مجاراة مناهج التعليم الجامعي للتطورات الحديثة في مجالات العلوم والتكنولوجيا المختلفة وتدني مستوى استجابتها لمتطلبات هامة مثل الارتباط باحتياجات سوق العمل ومراعاة

التوازن بين النظري والعملي والذي يلاحظ من خلال الساعات المخصصة للتدريب العملي.

– اعتماد المنهج الدراسي بشكل رئيسي على الملازم والملخصات وقلة الاعتماد على الكتب المنهجية المؤلفة من قبل أعضاء هيئة التدريس.

– تسود طريقة المحاضرة أنشطة التعليم والتعلم في الجامعة تليها طريقة المناقشة وتكليف الطلبة بكتابة التقارير والبحوث، أما استخدام الأساليب المحفزة للتفكير المبدع كطرق حل المشكلات والنقاش الاستقصائي والطرق المعززة للعمل التعاوني مثل عمل المجموعات والمشروعات فنادرة الاستخدام.

– شح فرص التطبيق العملي والتدريب الميداني التي تتوفر إلى حد ما في أجهزة ومرافق الدولة فقط.

– بطء تفاعل القطاع الخاص في تحديد احتياجاته من الخريجين وفي تقديم الخدمات التدريبية أثناء الدراسة .

وبالتالي يمكن إيجاز الكثير من اختلالات برامج التعليم بصورة إجمالية في النقاط الآتية:

– عدم تطبيق المرجعية الوطنية في إعداد المناهج.

– عدم وضوح ملامح خروج المتعلمين.

– عدم التوافق بين حاجات المجتمع و توبات البرامج.

– عدم الانسجام داخل المادة الواحدة وبين المواد.

3– تطبيق نظام LMD في التعليم العالي: نظرا للإختلالات المذكورة سلفا، تم تبني مشروع الإصلاح وتطبيق نظام LMD (15)، والذي مر بثلاث مراحل هي:

– التفكير حول إستراتيجية التطبيق.

– تحسيس الجامعة بأكبر قدر من المعلومات حول هذا النظام.

– تنصيب الفرق التقنية الخاصة بإعداد برامج التكوين.

تطلب هذا التطبيق، تجنيد مجموعة من الموارد منها المكتبات، ومخابر البحث، والتوجه نحو التعاون الدولي.

لكن بعد ثلاث سنوات من التطبيق ظهرت جملة من المتطلبات، نعرضها فيما يلي(16):

– نقص الفهم لهذا النظام.

– صعوبة تكيف المدرس مع التكوين التعاوني.

– استمرار العلاقة الضعيفة بين الجامعة وعالم الشغل.

– كثافة عدد الطلبة صعب من تحقيق بعض العمليات.

مما يستدعي عملا أكثر حول التحسيس، وتنظيم ممارسات بيداغوجية جديدة،

والتقرب من القطاع الاقتصادي والاجتماعي عن طريق إقامة هياكل جديدة قد تكون مفيدة في تذليل هذه الصعوبات.

4– التأثير المتبادل بين الكفاءات ونظام LMD: لما كانت المقاربة بالكفاءات تعمل على استقلالية عمل التلميذ عن طريق المشاريع، وتنمي فيه القدرة على التكيف والتواصل واستعمال التكنولوجيات الجديدة، وتتبنى النظرة التكاملية بين المواد المتشابهة، وتصنع الجسور بين الشعب والمسارات لتسهيل التوجيه، وتكافح التسرب المدرسي، فإن الطلاب قد يتكيفون بسرعة مع النظام LMD بسب تبنيه لكل هذه الصفات.

لاشك أن التوافق بين المقاربتين يستمد جذوره من كون أسس كل منهما يرجع إلى النموذج البنائي الاجتماعي للتعلم، وإلى بيداغوجية التعاون وبيداغوجية التمييز(17).

والجدير بالإشارة أنه تم إصدار منشور رقم 946.07 مؤرخ في 22 أكتوبر 2007 يتعلق بتكوين نواة وطنية من المكونين في مجال المقاربة بالكفاءات.

الخاتمة

انطلاقا مما سبق، يمكن استنتاج النقاط التالية:

– لقد برزت، رغم هذه المكتسبات التي حققها التدريس بالأهداف، بعض النقائص، نذكر منها:

. بروز علاقة ميكانيكية بين المثير واستجابة التلميذ، في إطار البحث الحثيث عن سلوكات قابلة للملاحظة.

. تجزئة وحدا ت التعلم إلى مكونات متعددة، تتمثل فيما يسمى بالأهداف الإجرائية مما أدى إلى تفتيت البنية العقلية للتلميذ.

. انعدام التلاؤم بين المكتسبات المدرسية وما يتطلبه حل المشكلات التي تصادف التلميذ في حياته العامة. مما يحول دون استثمار هذه المكتسبات في سياقات مختلفة.

وانطلاقا من الإكراهات الناجمة عن هذه النقائص، انصب اهتمام الباحثين على طرق جديدة للتفكير والعمل. فظهر مفهوم بيداغوجيا الإدماج، والمقاربة بالكفايات أو بالكفاءات كشكل من أشكاله.

–كان مفهوم الكفاءة موجودا في عالم الشغل والخدمات. ثم أصبح مفهوما بيداغوجيا حيث التركيز يتم على تعلم الطالب وليس على تعليم الأستاذ.

– لا يمكن التكلم عن الكفاءة إذا لم يتم تجنيد موارد ملائمة لحل وضعية إشكالية. هذه الموارد قد تكون داخلية أو خارجية.

– تم تبني المقاربة بالكفاءات كمسعى تعليمي/تعلمي في التعليم، لأنها تستجيب لإرادة تطوير غايات الجامعة لتتكيف مع الواقع المعاصر في حقول الشغل والمواطنة والحياة اليومية.

– يعاني التعليم العالي من كثرة العدد، نقص التأطير، مركزية التسيير مع علاقة ضعيفة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي، وغيرها من المشاكل؛ مما استوجبت إصلاحه، بهدف تحقيق انسجام التكوين العالي، وتحريك التطوير الاجتماعي والاقتصادي، وتجاوز تحديات المجتمع الخاصة بالعلوم والتكنولوجيا وربط الجامعة بالمشروعات الاستثمارية وعالم العمل والإنتاج بصورة عضوية فعالة والاستفادة من الخبرات العاملة في مؤسسات الإنتاج في عملية التعليم لتعزيز عمليتي التعليم والتدريب داخل الجامعة.

الهوامش

1– شمشار رمضان، التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات

(تاريخ أخر تصفح 2009/11/01) www.moheet.com/show_files.aspx?fid

2– المقاربة بالكفاءات حسب روجرز كزافيي (تاريخ آخر تصفح 2009/11/11)/www.ba3ziz.com

3– تقويم الكفاءات (تاريخ أخر تصفح 2009/10/23)

www.ksast.com/showthread.php?t=15807

4– المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفايات، مجلة التربية والتعليم (تاريخ آخر تصفح 2009/10/29)

/www. Majala.educa.ass.ma

5– المقاربة بالكفاءات حسب روجرز كزافيي (تاريخ أخر تصفح 2009/11/11)/www.ba3ziz.com

6– معضلة التدريس بالكفاءات. (تاريخ آخر تصفح 2009/11/17)

http://kadayatarbawiya.akbarmontada.com/montada-f6/topic-t27.htm

7– شمشار رمضان، مرجع سابق

8– بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الباحث، دورية أكاديمية محكمة سنوية تصدر عن كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، عدد 2006/04، ص 67.

9– الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، منهاج مادة التاريخ، مارس 2005.

10– لمزيد من التفصيل فيما يتعلق بالذكاء، يمكن الرجوع إلى:

رشيد سعاده، الذكاء الانفعالي– مقاربة بالكفاءات، مجلة الواحات والدراسات، مجلة أكاديمية دورية محكمة تصدر عن المركز الجامعي غرداية، العدد الخامس، جمادى الثانية 1430 هـ / جوان 2009، ص 135– 154.

11– عبد القادر ميسوم، بناء المناهج عن طريق المقاربة بالكفاءات والقدرات(تاريخ أخر تصفح 2009/11/24)

blogs-static.maktoob.com/userFiles/h/o/.../1228437025.doc

12– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي جوان 2007.

13– لمزيد من التفصيل فيما يتعلق بربط المدرسة بسوق العمل والإنتاج، راجع:

إبراهيم يوسف العبد الله، رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسية، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، لبنان، 2002، ص ص 97–98

14– قورين حاج قويدر، واقع ومتطلبات إصلاح مناهج التعليم الجامعي في الجزائر مع الإشارة إلى حالة ماليزيا ومقومات

نجاحها، مجلة علوم إنسانية، مجلة دورية إلكترونية تعنى بالعلوم الإنسانية، السنة الخامسة: العدد **36**: شتاء **2008**.

15– لمزيد من التفصيل فيما يتعلق بأسباب تبني نظام **LMD** من طرف الاتحاد الأوربي، راجع:

Fatma-zohra BELKREDIM, L'approche par compétence dans les enseignements du système LMD, INFØDays'2008, 15-16 Avril 2008, Chlef.

16– محمّد الطاهر طالبي، إصلاح التعليم العام والعالي في ضوء المقاربة بالكفاءات ونظام « **LMD**» .

(تاريخ آخر تصفح **2009/11/28**) **www.kfupm.edu.sa/conference/erplanning/.../Mon/067.ppt**

17– محمّد الطاهر طالبي، مرجع سابق.